

研究ノート

オーストラリアにおける 多文化保育の制度的枠組みと実践

林 悠 子

〔抄 録〕

本稿は、わが国において今後増加が予測される外国につながる子ども¹⁾の保育と、持続可能な開発のための教育としての多様性尊重の涵養が、多文化社会として歴史の長いオーストラリアの保育においてどのように実現されているのかを明らかにするための研究ノートである。制度的枠組みと実践現場双方に焦点を当て、制度的枠組みについては、国のカリキュラムガイドラインと質枠組みの内容を精査し、実践現場については複数の現地保育施設見学により、現状を把握した。制度的枠組みにおいては、子どもの権利保障の観点から、すべての子どもの文化的背景を尊重し保育に反映させることが、カリキュラムガイドラインを基盤にした実践と、実践を評価する質評価の仕組みによって整備されていることが確認できた。実践現場においては、制度的枠組みを土台として、各保育施設の保育者が個別援助とカリキュラム実践に工夫をしながら取り組んでいることがわかった。そこには保育者自身も移民としてのルーツを有するという移民国家の特徴が見られ、カリキュラムガイドラインで求められている多様性尊重のための積極的な実践者となるための原動力となっていることが考察できた。

キーワード：オーストラリア、多文化保育、多様性の尊重

1. 日本における多文化保育の必要性

①多文化化の進展と持続可能な開発のための教育

2019年4月の出入国管理法改正施行により、今後より多くの外国人労働者の増加と定住化が予測される。1990年の同法改正以降外国人居住者が定着している地域に加え、自治体による工場誘致などにより、ここ数年で外国人居住者が急増している地域もある²⁾。定住化は、保育においても影響をもたらしている。外国人居住者の多い地域の保育施設では多様な文化的背

景を持つ子どもたちが在籍している。三井他（2017）では、小学校以上の学校教育においては、通訳派遣事業など言語面のサポートを中心にした支援が存在するが、就学前の保育においては、自治体により格差があること、外国につながる子どもの保育に関する国の具体的政策はなく、自治体任せになっていること、支援策を講じている自治体においても、当該児童への言語的支援が中心であることを指摘している。

「持続可能な開発のための教育」（ESD（Education for Sustainable Development））の観点から外国につながる子どもの保育を捉え、個別配慮・支援にとどまらない可能性が見いだせる。ESD に必要な観点は、「人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと」と、「他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、『関わり』、『つながり』を尊重できる個人を育むこと」である（文部科学省 日本ユネスコ国内委員会）。ESD で育みたい力として、持続可能な開発に関する価値観（人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重等）、体系的な思考力（問題や現象の背景の理解、多面的かつ総合的なものの見方）、代替案の思考力（批判力）、データや情報の分析能力、コミュニケーション能力、リーダーシップの向上があげられている。さらに、ESD の学び方・教え方では、次の3点が示されている。①「関心の喚起 → 理解の深化 → 参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの中に位置付けること、②単に知識の伝達にとどまらず、体験、体感を重視して、探求や実践を重視する参加型アプローチをとること、③活動の場で学習者の自発的な行動を上手に引き出すこと、である。（「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議，2011）多様性・持続可能性の尊重が唱えられる一方で、異なる文化・民族・宗教への非寛容な議論・行動なども見られる今、未来を担う子どもの保育においても、外国につながる子どもの直接的支援の充実とともに、保育の場でのESD 促進の観点から、多様性を尊重する態度を涵養する教育の充実を図るべき時期にある。以下、本稿では、保育における外国につながる子どもの支援と多様性尊重の態度を涵養する教育とを包含した表現として「多文化保育」を使用する。

②保育所保育指針・幼稚園教育要領に見る多文化保育の必要性

保育所保育指針および幼稚園教育要領においても、外国につながる子どもの保育について言及されている。保育所保育指針では、第4章「子育て支援」2「保育所を利用してえる保護者に対する子育て支援」の（2）保護者の状況に配慮した個別の支援ウに「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること」と明記されている。同項の解説における特別な配慮が必要な家庭には、「外国籍家庭や外国にルーツをもつ家庭、ひとり親家庭、貧困家庭等」があげられており、個々の状況に応じて、保護者とコミュニケーションをとり、他機関とも連携しながら支援を行う必要性が述べられている。幼稚園教育要領では、第1章総説第5節 特別な配慮を必要とする幼児への指導の2「2

海外から帰国した幼児等の幼稚園生活への適応」に、「海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」と記載されている。解説では、海外から帰国した幼児、外国人幼児、外国につながる幼児の実態を的確に把握し、指導内容・方法を組織的・計画的に工夫し、職員間で共通理解を図り、子どもと保護者に関わる体制を整えることが必要とされている。当該児への援助、保護者との連携の必要性ととともに、多様な背景をもつ子どもたちがいる保育は、子どもたちに多様性の尊重の態度が育つ機会となり得ることに言及されている。

様々な背景をもった幼児が生活を共にすることは、異なる習慣や行動様式をもった他の幼児と関わり、それを認め合う貴重な経験につながる。そのことは、幼児が一人一人の違いに気付き、それを受け入れたり、自他の存在について考えたりするよい機会にもなり得る。こうした積極的な意義を有する一方、幼児期は、外見など自分にとって分かりやすい面にとらわれたり、相手の気持ちに構わずに感じたことを言ったりする傾向も見受けられる。教師は、そうした感情を受け止めつつも、一人一人がかけがえのない存在であるということに気付くよう促していきたい。（幼稚園教育要領 第1章第5節2の解説より引用）

上記引用箇所は外国につながる子どもへと家族への援助にとどまらない、すべての子どもにとって多様性を尊重することを育む教育的機会として捉える記述である。今、世界で注目されているのは保育の質である。日本においても、待機児童解消などの量的課題の克服とともに、質の課題を整理し、質の向上に向けて取り組む必要がある。多文化保育は、保育の質向上に向けた課題の一つであると言える。今後の多文化化の進行にあたり、すでに多文化社会である他国の保育において、多文化保育はどのような方針でどのように実践されているのかについて学び、示唆を得ることはおおいに意義があると言える。移民国家であり、多文化主義政策をとるオーストラリアでは、「多文化教育」には長い蓄積がある。筆者は近年のオーストラリアの保育の質改革動向を探っており、今回、オーストラリアの保育における、多文化保育について、制度面と実践面から把握することを目的とし、2019年10月に、オーストラリアA市の保育施設見学の機会を得た。本研究ノートでは、施設見学の内容から、オーストラリアの多文化保育について収集した情報を整理することを目的とする。

2. オーストラリアの保育における多文化保育を支える制度的枠組み

保育者は、子どもたちに乳幼児期から文化的な能力（*competent*）と感受性（*sensitive*）を高めることに直面している（*Learning Involving Families and Teachers, 2012*）。

オーストラリアの保育において、多文化保育に相当する表現を探すと「インクルージョン (inclusion)」という表現に出会う。インクルージョンには、多文化、障害など、多様性を包含するという意味がある。オーストラリアのカリキュラムガイドラインにおいては、インクルージョンは次のように定義されている（EYLF 日本語版，2009 p 45）。

インクルージョン（包括）：カリキュラムの決定プロセスにおいて、子どもたちの社会的、文化的、言語的多様性（学習スタイル、能力、障害、ジェンダー、家庭状況、地理的ロケーションを含む）のすべてを考慮に入れることが含まれます。その目的はすべての子どもたちの経験が認識され、評価されることを保証することです。また、すべての子どもたちが、リソースや参加へのアクセス、自らの学習を表現し、違いを尊重する機会を平等に与えられることを保証することです。

オーストラリアのインクルージョンに関するファクト・シートによると、以前は、インクルージョンという表現は障害のある子どもに関して用いられていたが、現在は、より包括的な意味を持つ。すべての保育において、子どもの社会的、文化的、民族的背景や、能力に関わらず、全ての子どもにとって最適な学びの環境を提供する努力が行なわれるべきであるという考え方である。包括的な意味を持つことによって、保育の利用しやすさが増し、すべての子どもとその家族にとっての公平さが保障され、保育コミュニティに多様な背景、言語、能力、家族構成、人生経験がもたらされることを喜ぶことができるようになるだろう、とされている（PSC National Alliance）。

本節では、オーストラリアにおける多文化保育を支える二つの制度的枠組みの内容を多文化保育の中心となる多様性の尊重に焦点を当てて整理する。第一に、すべての保育施設が保育実践の基盤としている、国のカリキュラムガイドライン、第二に、保育の質向上のしくみの基盤となっている、国の保育の質枠組みに注目する。

①カリキュラムガイドラインにおける多様性の尊重

連邦国家であるオーストラリアは、保育において連邦政府と各州政府が役割を分担して取り組んでいる。保育カリキュラムの基本的な枠組みは、「Early Years Learning Framework」（以下、EYLF とする）である。EYLF は、2009 年に連邦政府によって策定され、各保育施設の保育のガイドラインとなっている。日本の保育所保育指針同様、保育実施のガイドラインであり、具体的な保育内容や援助の工夫は各保育施設の創意工夫が尊重される。

EYLF の基盤を成す価値は、すべての子どもは、その能力、家族の属する集団、住んでいる地域などにかかわらず、所属し、存在し、成長する権利を有する（Richardson, 2011）こと

である。この価値のうえに、実践の根拠となる「原則」、「実践」、実践を経た子どもの「学びの成果」³⁾が示されている（EYLF 日本語版, 2009, p 12-19）。EYLF において、多様性の尊重は大きな位置を占めている。以下、EYLF の日本語版⁴⁾を参照し、原則、実践、学びの成果の3要素において、多文化保育のキー概念である多様性の尊重がどのように反映されているか整理する。

(1) 原則

「原則」(principle) には、以下の要素がある。

1. 安全で敬意に満ちた互恵関係
2. パートナーシップ
3. 高い期待と公平性
4. 多様性の尊重
5. 継続的学習と内省の実践

「4. 多様性の尊重」(Respect for Diversity) には、以下のようにその意味が述べられている。

生き方、being (存在) の仕方、知り方には多くの方法があります。子どもたちはひとつの文化に *belonging* (帰属) した形で生まれてきます。文化は、慣習、遺産、祖先から受け継いだ知識による影響だけでなく、個々の家庭やコミュニティの経験、価値観、信念による影響も受けています。多様性を尊重することは、家庭における実践、価値、信念をカリキュラムにおいても尊重し、反映するということです。教育者⁵⁾は歴史、文化、言語、伝統、子育ての慣習、各家庭のライフスタイルの選択を尊重します。また、子どもたちの異なる能力や才能を評価し、家庭生活の差異を尊重します。教育者は、多様性が私たちの社会の豊かさに貢献し、様々な「知り方」についても有効なエビデンス（証拠）のベースをもたらししていることを認識しています。オーストラリアの場合、これには、アボリジニ及びトレス海峡諸島の知り方と *being* (存在) の仕方に対する理解を促進することも含まれます。幼児教育者が家庭やコミュニティの多様性、そして彼らが子どもたちに抱く願望を尊重することができれば、彼らは子どもたちの学びへのモチベーションを育み、有能な学習者としての自覚を強化することができるのです。教育者は、すべての子どもたちに保証されている自らの文化、アイデンティティ、能力、強みを認められ、尊重される権利を守り、子どもたちや家庭の生活の複雑さに配慮したカリキュラムを決定します。教育者は、多様性がもたらし得る機会やジレンマを批判的に考慮し、不公平を是正するために行動します。彼らは、類似点や相違点、相互依存、そして共存して生きていく方法を学ぶ機会を提供します。 (EYLF 日本語版, p 13) (下線は筆者による)

このように、一人一人の子どものもつ文脈を尊重し、保育において子ども達が共生の方法を学ぶ機会を提供すること、そのためには、保育者自身が多様性の尊重が社会を豊かにするため

に必要であることを認識し、批判的思考と不公平是正の行動をとることが必要とされている。

林（2018）で述べたように、ここに求められている保育者像は、単に多様性を喜ぶだけでなく、多様性のある社会を作るために考え、行動する保育者である。この積極的な意味づけがあってこそ、保育において子どもが多様性を尊重する機会を提供することができるのだと言える。

（2）実践

「実践」（Practice）では、以下の項目が実践の柱とされている。

- ・全人的（ホリスティック）なアプローチ
- ・子どもたちに反応する力
- ・遊びを通した学び
- ・文化的能力
- ・意図的な指導
- ・学習と移行の連続性
- ・学習の評価

ここでは、多様性の尊重の観点に最も密接である、「文化的能力（Cultural Competence）」を取り上げる。

文化的能力

文化的能力に秀でた教育者は、様々な文化によって異なる知り方、見方、生き方を尊重し、多様性のメリットを称え、違いを理解し尊重する能力をもっています。このことは、教育者が日々の実践の中で、家庭やコミュニティ 双方向のコミュニケーションによって、自らの文化的能力を開発しようとする継続的な努力を見せるときに明らかです。教育者は、子どもたちの *being*（存在）と *belonging*（生成）のために、さらに生涯を通しての学びの成功のために、文化や家庭のコンテキストを重要視するのです。教育者は子どもたちの文化的能力の育成にも努めます。

文化的能力は、文化的相違への認識をはるかに超えるものです。文化を超えて互いを理解し、コミュニケーションを取り、効果的に交流する能力です。文化的能力には以下が含まれます。・自分自身の世界観を自覚すること・文化的相違点に前向きな態度を構築すること・異なる文化的慣習や世界観についての知識を得ること・文化を超えたコミュニケーションや交流の技能を発達させること（EYLF 日本語版, p 16）（下線は筆者による）

実践においても、保育者が積極的に多様性の尊重を促す環境を作りだし、子どもたちに関わることが求められている。ただ文化的相違を認識するにとどまらない、相互理解や前向きな交流を図ることが必要とされている。

（3）学びの成果

「学びの成果」（Outcome）には、以下の項目がある。

- ・子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している
- ・子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している
- ・子どもたちは心身の健全性を強く実感している
- ・子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である
- ・子どもたちは効果的なコミュニケーターである

各項目にはさらに小項目があり、成果2「子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している」（Children are connected with and contribute to their world）の小項目の1つ、「子どもたちは多様性に敬意をもって対応する」が、多様性の尊重に最も関連の深い項目である。子どもたちの「学びの成果」がどのような形で表れるかについて、以下のよう

- に例示されている（EYLF 日本語版, p 27）。
- ・他者に対する気遣いを示し始める
 - ・文化、歴史的遺産、背景、伝統の多様性を探求し、多様性は選択や新たな理解への機会を与えてくれると理解する
 - ・人々の間のつながり、類似点、相違点を意識できるようになる
 - ・他者のアイデアに耳を傾け、異なる「あり方」と「やり方」を尊重する
 - ・共存するためのインクルーシブ（包括的）な方法を実践する
 - ・人々の間の類似点と相違点に気づき、前向きな方法で反応する

また保育者がどのような関わりで子どもの学びを促進することができるかは、次のように例示されている（EYLF 日本語版, p 27）。

- ・多様性に対する自らの反応を内省する
- ・子どもたちの視点を広め、多様性への理解を促すための経験を計画し、リソースを提供する
- ・子どもたちを異なる言語や方言に触れさせ、言語的多様性に対する理解を促す
- ・子どもたちに他者に耳を傾け、多様な視点を尊重するよう促す
- ・自らの行動や子どもたちとの会話の中で多様性に対し、前向きな反応を示す
- ・子どもたちと、多様性の尊重と独自性の評価を促す交流を行う
- ・それぞれのコミュニティのコンテキストにおける子ども一人一人の文化、遺産、背景、伝統を探求する
- ・子どもたちとともに、多様性に関するアイデアを探求する

EYLF ではこれらの例示を参照しながら、各保育者は自身の保育の文脈で子どもの姿や保育者の関わりについて考えられるよう構成されている。子どもたちの中に多様性の尊重の態度が育まれるには、保育者自身が内省的態度を持ち、多様性に対して前向きであり、常に子どもと共に可能性を探ることが求められている。

以上のように、カリキュラムガイドラインにおいて、多様性の尊重は明確に示されており、保育者は単なる多様性の「認識」だけでなく、保育において多様性の尊重を育むための積極的で具体的関わりを必要とされていることが読み取れる。

カリキュラムガイドラインが各保育施設の実際の保育においてどのように実現されているのかを評価するのが、国の保育の質評価システムである。国の保育の質評価システムにおいて、多文化保育の実際がどのように評価の対象として位置づけられているのか、次項で確認してゆく。

②質評価の枠組みにおける多様性の尊重

(1) 質評価システムの概要

保育の質の管理は、質評価システムの実施によって行われている。オーストラリアでは、2012年から国の保育の質枠組み（The National Quality Framework for Early Childhood Education and Care (The NQF)）が施行され、保育者と子どもの人数比率や資格要件が段階的に改善され、質評価の仕組みも新たなものになった。国の質評価機関として「the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA)」が2011年に設立、各保育施設の評価事業を各州が担当している。The NQFには、以下の7つの質のエリア（Quality area (QA)）が定められている。QA 1：教育プログラムとその実践、QA 2：子どもの健康と安全、QA 3：物的環境、QA 4：職員配置、QA 5：子どもとの関係、QA 6：家族と地域との連携協力、QA 7：リーダーシップと管理運営である。各施設は質の改善計画と自己評価を行い、外部評価者による観察、保育者との議論、関連書類の閲覧を総合して、評価の決定がなされる。評価レベルは5段階で、評価の結果は各施設での掲示が義務付けられている（林，2017）。

(2) 国の質枠組みにおける多様性の尊重

国の質枠組み The NQF の項目には、多様性の尊重に関連する内容が明示されている。質のエリア3「物的環境」(Physical environment) では、環境構成において、質の高い室内環境の要素の一つに、全ての子どもの文化、興味、能力、学びのスタイルが反映されていること、があげられている（Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2018, p 178）。また、高い評価がなされるためのテーマの一つに、実践が家族や地域との意義ある関わりによって作られているというテーマがある。具体的には、物理的環境が、地理的、文化

的、地域的な文脈を反映していること、子どもと家族の声を重視していること、子どもと家族の強みが保育施設において歓迎され、反映され、描かれていることなどが示されている。「保育の環境は、インクルーシブで、能力が発揮でき、探究や遊びにおける学びを支えるものである」(*The service environment is inclusive, promotes competence and supports exploration and play-based learning*) (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2018, p 187) また、ここで問われていることの一つに、「家族の背景や文化や地域について、保育環境にどのように反映されているか?」(How are the backgrounds and cultures of families and the broader community reflected in the environment?) (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2018, p 188) という項目がある。

質のエリア5「子どもとの関係」(Relationships with children) の評価項目の5.1.2は、「子どもの尊厳と権利」(Dignity and rights of the child) であり、子どもの尊厳と権利が守られていることが問われている。この項目の到達目標では、子どもの権利条約を根拠に、人種、肌の色、ジェンダー、言語、宗教、意見、出自、富、生まれた状況や能力に関わらず、子どもの尊厳と価値を尊重することが明記されている。評価者が観察するであろう内容には、保育者から子どもへのポジティブな関わりや、子どものアイデンティティの感覚を育むことなど多岐にわたるが、その中には、異なる文化や背景があることを喜ぶことができる多様な資源を用いることも明記されている (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2018, p 233)。

カリキュラムガイドラインに基づいた保育実践を質評価システムで評価するというサイクルによって、保育の質を担保し、向上へと向けられる仕組みが整備されている。多様性の尊重に関してもこの質向上サイクルに組み込まれていることから、各施設での取り組みが定着しやすいと考えられる。以上のように、制度においては多文化保育を実践するための土台が整えられている。次節では、実際の保育の現場でこれらがどのように実践されているのかを明らかにし、制度的枠組み以外の実践を支える要素について探る。

3. 実践の場における多文化保育～保育施設訪問から見えること

2019年10月、オーストラリアA市の保育施設を訪問する機会を得た。訪問した保育施設は、保育施設のうち、日本の保育所にあたる long day care と呼ばれる施設である。対象年齢は0才から就学前である。各施設での多文化保育実践に関する見学内容を以下に整理する。すべての施設において、保育環境の撮影と掲載、見学内容の掲載許可を得ている。

①A園

A園は、A市中心部に近い地区に位置している非営利の保育施設である。以前は労働者の

多く住む地域だったが、現在は地価高騰により比較的裕福な地域である。定員は62人である。A園の特徴は、スタッフの文化的多様さが際立っている点である。スタッフの3分の1がモスリムであることは珍しいとのことである。

訪問時は午前中で、乳児、1～2歳児、3～4歳児、5歳児がそれぞれの庭や部屋で遊んでいた。多文化保育の環境構成として紹介されることが多いまごとコーナーであるが、A園でも、乳児～幼児の各部屋で、異なる人種の特徴が表れている人形が用意されていた。年中・年長児の部屋では、多様性を喜ぶ記念日であるハーモニーデイに合わせた制作が飾られていた。絵本にも多様な人種、原住民であるアボリジニの子どもが主人公の絵本などが用意されていた。言語支援に関しては、英語に不慣れな家族がいないので現時点では特に言語支援の必要性はないとのことであった。地域的にホワイトカラーの保護者が多いことも理由であると考えられるとのことであった。

A園ではモスリムのスタッフが多く、彼らは常にスカーフを着用している。園長に、多文化の尊重をどのように工夫しているかを聞いた。多文化社会のオーストラリアでは、多文化であることは当たり前であると受け止められているが、依然として偏見や差別は存在しているという。特にモスリムの女性はスカーフを着用していることから外見だけですぐに認識されやすく、オーストラリア生まれであるにもかかわらず、職場での能力を過小評価されることもあるという。乳幼児期から多様性が当たり前であることを受容するため、A園でも様々な工夫をしている。子どもやスタッフの家庭料理を持ち寄って、簡単な食事会を開いたり、園の給食メニューも様々な文化の食事を取り入れたりしている。スタッフらがイスラム教の断食月の間は、そのことを子どもたちにも説明しており、断食の時間が終わると、園児が水を持ってきてくれることもあるという。また、初めてスカーフを見る子どもたちは必ず質問してくるそ



写真：A園のまごとコーナー。どの部屋にも多様な文化を反映する人形や道具有る。

うで、その時はスカーフを取って説明をするなど、他の宗教の慣習を身近に感じる工夫をされている。このように、多様な文化に触れる機会が、物的環境だけでなく職員という人的環境を通して豊かであり、日常生活の中で積極的に子どもたちと共有することで、多様性をポジティブに受け止めることの素地が作られていくのであろう。

②B 園

B 園は、市の中心部にあり、オーストラリアで長い歴史のある非営利組織の運営する園の一つである。定員は 60 人で、生後 6 週から小学校入学までの子どもが対象である。芸術活動にも力を入れており、子どもたちの様々な作品が飾ってあった。年長児の部屋には、先住民族アボリジニの芸術である、樹皮画の取り組みが中心に飾られていた。アボリジニの芸術は、多文化主義政策以降評価が高まった（at home こだわりアカデミー、2016）。文字を持たない文化であるアボリジニは、絵や音楽の表現が豊かであり、芸術を身近に感じることを通して、子どもたちがアボリジニ文化に親しみを感じることを、黒・茶・白などの色の美しさを感じることを、実際に絵画制作を通して伝えているそうである。オーストラリアの保育において多様性の尊重という場合、必ず先住民族の文化の尊重が含まれる。先住民族であるアボリジニおよびトレス海峡諸島民の尊重は、オーストラリアの保育政策・実践において重要な位置づけがなされており、カリキュラムガイドライン EYLF にも明確に記述されている。EYLF の「原則」4「多様性の尊重」には次の文言がある。

教育者は、多様性が私たちの社会の豊かさに貢献し、様々な「知り方」についても有効なエビデンス（証拠）のベースをもたらししていることを認識しています。オーストラリアの場合、



写真：B 園で、アボリジニの樹皮画に子どもたちが取り組んだ作品

これには、アボリジニ及びトレス海峡諸島の知り方と *being*（存在）の仕方に対する理解を促進することも含まれます（EYLF 日本語版, p 13）。

園長によると、アボリジニの社会問題は非常に複雑で深刻であり、解決のためには教育を通して、アボリジニの文化の理解の促進を重ねることが必要だと言う。芸術品の鑑賞だけでなく実際に活動し、創り出し、目に触れるところに飾るというプロセスにより、子どもたちの身近な文化として引き寄せ、親しみを持つ機会を作り出している。

③C 園

C 園は市の郊外の住宅地に位置する、民営の保育園である。規模は小さく定員は 44 名で、対象年齢は 2 才から就学前である。園自体も民家を改装して作られた静かな環境である。C 園での特徴は、小規模ならではのきめ細かい援助と、子ども、保護者、スタッフがまるで家族のような絆を作っていることである。視覚支援のツールが充実しており、新たにオーストラリアに移住して英語を理解しない子どものために、生活に関する動作（「手を洗う」など）をすべてイラストや写真にしたり、一日の流れをイラストで表したりしている。発達障害の子どもの援助からアイデアを得ており、移住してきた子どもの不安を軽減するうえで有用であるという。これらのアイデアは、A 市にある障害児やその他の特別なニーズを持つ保育の支援組織の研修で保育者が学んだ成果であるようだ。

園長自身が 4 歳で海外から移住してきた経験を持つ。園長は移住直後から保育園に通うことになり、保育園では「すべてが恐怖だった」という。家族から離れて、言葉もわからず、保育者からの援助や配慮が感じられず、恐怖の日々だったことを鮮明に記憶しているという。そ



写真：C 園の様子。

左：アボリジニの楽器等が教材として用いられる。右：トイレの手洗い場での視覚支援イラスト

の経験から、どの子どもも、何よりもまず安心感を持てることが第一であり、そのための工夫や配慮を徹底しているとのことであった。最近入園した移民の子どもには、上述した視覚支援ツールを活用して一日の流れの見通しや次の活動を伝え、安心をもたらしているとのことであった。また、子どもの保育には、家族との絆が重要であることから、家族とのコミュニケーションを大切にしていること、さらに、スタッフも家族の一員だという思いで関わっていると言う。園長自身の幼少期の経験が原点となって、子どもにとっても保護者にとっても安心できる場所として園が機能していることが伝わってくる訪問であった。また、支援組織との連携によって、保育者の学びの機会が保障されており、学んだことを園の状況に応じて工夫して実践していることから、保育者の資質向上のための研修の意義は大きい。

4. 結 語

見学を通して、いずれの園においても、多文化保育のための環境構成は、すでに当たり前のこととして定着していることが確認できた。物的環境、すなわち室内の教材やおもちゃなどに文化的多様性を取り入れることは、カリキュラムガイドラインと質評価枠組みに具体的な項目があることから徹底されている。そのうえで、日常生活の中で多様性に触れる機会を継続的に設けることで、子どもにとっても自分の生活する環境の中の多様性を当たり前のこととして受け入れる態度が育っているように見受けられた。人的環境である保育者に関しては、多文化社会であるオーストラリアでは、多様な文化的背景をもつ保育者が活躍している。しかし、ただ多様なモデルとして存在しているだけではない。それぞれの保育者が多様性を尊重することを子どもたちに育てる必要性を理解し、意識的に働きかけている。移民国家オーストラリアでは、オーストラリア生まれでない人、オーストラリア生まれであるが両親のいずれかがオーストラリア以外の出身であるなど、移民国家ならではの文脈の多様性がある。訪問した保育施設のオーストラリア生まれのスタッフも、母親が外国生まれであり、移住当時の苦労を聞いて知っていた。文化的背景が多様であるだけでなく、移住にまつわる苦労を直接・間接的に知っているということも、多様性に対する寛容さを促す要因ではないだろうか。しかしながら、多文化国家オーストラリアにおいても、異なる文化に対する偏見や差別は、見えにくい形で存在していると、施設訪問の調整をいただいた研究者は断言していた。また、アボリジニの貧困等の問題は根深く存続している。そのため、多様性の尊重の態度を子どもに育てる取り組みは重視され続けているのだと言える。

Angel Chan（2010）は、安易な「多文化主義」が、かえって他の文化に対する固定観念を助長しかねない危険性を指摘したうえで、多様な移民家族の支援方策として、個別化、特別な援助、社会ネットワーク構築の3点をあげている。個別化とは、例えば同じ出身国の人であっても、ひとくくりにして捉えるのではなく、一人一人の背景を個別のものとして捉える視点

を持つことである。特別な援助とは、例えば C 園の視覚支援ツールなどが相当する。一人一人のニーズを見極め、その子どもに合った援助を行うことは、その子どもが安心して保育施設での生活を送ることができ、遊びを通して学ぶ機会を保障するために不可欠である。社会ネットワーク構築は、様々な理由でオーストラリアを定住の地とした人々が、地に足をつけて生活を営むために重要である。特に新たに移住した人々は孤独を感じやすいことから、保育園は学校よりも規模が小さいことを生かして、社会のネットワークづくりの足掛かりになりえることが指摘されている（Chan, 2010）。C 園の園長の言葉にあったように、保育者、保護者、子どもが「家族のように」つながる関係づくりは、生活の基盤を安定させる力になる。保育施設での安心した生活が保障されて初めて学びが促される。特に新しく定住を始めた子どもと家族にとっての安心の保障が丁寧になされることが、保育者自身が理解して実践することとして求められている。安心の保障を行うことは、他の子どもや保護者にとって多様性の尊重の態度を涵養する機会になり得る。

今回の施設訪問では、環境構成に焦点を当てたが、保育者との子どもの日々の経験において、外国につながる子どもに実際どのような援助・配慮をしているのか、また、多様性の尊重は保育を通してどのように育まれているのか、担い手である保育者を支える研修の内容はどのようなものか等について、具体的に明らかにする必要がある。また、オーストラリアの保育においてはごく当たり前になされている、多様性を反映した保育環境構成はどのようなプロセスを経て定着するようになったのか、制度的枠組みとしてのカリキュラムガイドラインと国の質枠組み策定過程ではどのような議論があったのかなど、明らかにすべき点が明確になった。日本とは歴史的・文化的・社会的背景が異なるオーストラリアの多文化保育について丁寧に探究しながら、日本における多文化保育実践にどのような示唆が得られるのかについて、今後研究を進めていきたい。

〔注〕

- (1) 本稿では、咲間まり子編著（2014）「多文化保育・教育論」に依拠し、外国籍のこどもおよび外国にルーツをもつ子どもを総称して「外国につながる子ども」とする。
- (2) 例えば出雲市では、外国籍住民人口が 2006 年では 1818 人だったが、2019 年 10 月では 4636 人（全住民 175,383 人のうち約 2.6%）と、12 年あまりで 2.5 倍に増加している。
出雲市ホームページ「国籍・地域別人口」
<http://www.city.izumo.shimane.jp/www/contents/1528348823186/files/tikuchu201910.pdf>
出雲市（2016）「出雲市多文化共生推進プラン第 2 章出雲市の現状と課題」
<http://www.city.izumo.shimane.jp/www/contents/1467621853264/files/tabunka6-26.pdf>
- (3) 日本語版では「学習成果」とあるが、筆者によって「学びの成果」と訳した。
- (4) EYLF は、英語以外の 12 の言語にも翻訳され、ウェブサイトで公開されている。
- (5) EYLF 日本語版では educator は「教育者」と訳されているが、本稿では引用部以外は educator を筆者により「保育者」と訳した。

〔引用文献〕

- At home 教授対談シリーズこだわりアカデミー「オーストラリアの先住民“アボリジニ”の独特の世界観を彼らのアートから紐解く 今、世界が注目するアボリジニ・アート」
(https://www.athome-academy.jp/archive/culture/0000001125_all.html 最終閲覧日 2019年11月15日)
- Australian Children's Education & Care Quality Authority (2018). Guide to the National Quality Framework
(<https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2019-10/Guide-to-the-NQF.pdf> 最終閲覧日 2019年11月15日)
- Angel Chan (2010). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families, *International Research in Early Childhood Education*, Vol.2, No.1, pp.63-75.
- 林悠子 (2017). 泉千勢編著「なぜ、世界の幼児教育・保育を学ぶのか」第8章 オーストラリア連邦——保育の質改革への挑戦, ミネルヴァ書房, pp.265-295
- 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 (2011)「我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画」
(<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf> 最終閲覧 2019年11月15日)
- Learning Involving Families and Teachers (2012) Promoting Diversity, Equity and Cultural Competence in the Early Years
(<https://www.raiselearning.com.au/blogs/news/5828398-promoting-diversity-equity-and-cultural-competence-in-the-early-years> 最終閲覧日 2019年11月15日)
- 三井真紀・韓 在熙・林 悠子・松山有美 (2018). 日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題, *VISIO* No.47, 31-41.
- 文部科学省 日本ユネスコ国内委員会 HP
(<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> 最終閲覧日 2019年11月15日)
- オーストラリア連邦 (2009)「Belonging, Being, & Becoming—帰属、存在、生成—オーストラリアの幼児教育学習枠組み」
(https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_becoming_-_eylf_-_japanese.pdf 最終閲覧日 2019年11月15日)
- PSC National Alliance PSCA Fact Sheet Understanding inclusion
(<https://www.echr.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/understanding-inclusion.pdf?sfvrsn=6> 最終閲覧日 2019年11月15日)
- Richardson, C. (2011). Respecting diversity: Articulating early childhood practice. *Research in Practice Series*. Deakin West, ACT: Early Childhood Australia.

〔付記〕

本研究は、2019年度佛教大学特別研究奨励費によって実施した。現地見学施設および見学調整にご協力いただいた現地大学教員の皆様に感謝いたします。

(はやし ゆうこ 社会福祉学科)
2019年11月15日受理